

*Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol. 16, 2016, pp. 181-199

## A UNIVERSIDADE DO PORTO E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES INITIAL TEACHER TRAINING IN UNIVERSITY OF PORTO

*Paulo Jorge Santos\**

*Maria Felisbela Martins\*\**

**RESUMO:** Os cursos de formação inicial de professores depararam-se com um conjunto de resistências várias por parte das universidades clássicas, que dificultaram a sua implementação. Neste artigo analisa-se o caso da Universidade do Porto, sustentando-se que, pese embora a existência de unidades orgânicas onde essa formação foi integrada como desígnio institucional, a dificuldade de afirmação da área da formação inicial de professores

configura uma situação que designamos por tolerância excludente. Por fim, identificam-se várias áreas de maior fragilidade que objetivamente dificultam a emergência de projetos de formação inicial de professores de qualidade, algumas das quais patentes igualmente noutras instituições que também formam professores.

**PALAVRAS-CHAVE:** formação inicial de professores, modelos de formação, Universidade do Porto.

**ABSTRACT:** Initial teacher training programmes are faced with resistance at several levels from classical universities which hinders their effective implementation. This paper intends to analyse the case of the University of Porto. We contend that, although some faculties have included initial teacher training as an institutional purpose, the obstacles to its

affirmation create a situation we can call exclusionary tolerance. Finally, several of its more vulnerable areas are identified that objectively hinder the development of higher quality teacher training projects, some of which can also be found in other institutions that train future teachers.

**KEYWORDS:** initial teacher training, training models, University of Porto.

\* Autor de correspondência. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Departamento de Geografia, Porto. [pjsosantos@sapo.pt](mailto:pjsosantos@sapo.pt).

\*\* Agrupamento de Escolas Garcia de Orta. CEGOT-Centro de Estudos de Geografia e Ordenamento do Território, Porto, Portugal. [felisbela.martins@gmail.com](mailto:felisbela.martins@gmail.com).

## 1. INTRODUÇÃO

Uma análise, ainda que breve, sobre a formação inicial de professores na Universidade do Porto não pode ser desligada da formação para a docência no âmbito do ensino superior português. Para isso é necessário tomar em linha de conta alguns marcos históricos relacionados com a formação de professores em Portugal para conseguirmos realizar um esforço analítico sobre esta temática.

A criação de cursos de formação de professores no nosso país é algo relativamente recente. Entre 1930 e 1970 tais formações não existiram, com a exceção de cursos para professores do atual 1.º ciclo de escolaridade básica e de professores de Educação Física (Campos, 1995; Pacheco & Flores, 1999)<sup>1</sup>. O processo de habilitação para a docência implicava o recrutamento de pessoas com uma formação superior na área das disciplinas a lecionar ou em áreas próximas. Em muitos casos tratava-se já de professores com vários anos de experiência de ensino, mas com um vínculo contratual precário. A profissionalização implicava a realização de um Curso de Ciências Pedagógicas, ministrado nas Faculdades de Letras (Teixeira & Pintassilgo, 2011), com a duração de dois anos, e de um estágio em contexto escolar com uma duração que variou entre dois anos, até 1969, e um ano após essa data. Esta formação exigia ainda a aprovação num Exame de Estado.

A partir dos anos 70 as instituições do ensino superior começaram, finalmente, a ministrar cursos de formação de professores. No início desta década as Faculdades de Ciências das universidades clássicas abriram este tipo de cursos nas suas áreas científicas. Seguiram-se, posteriormente, as universidades novas, que tinham sido criadas na sequência da chamada Reforma Veiga Simão. No início da década de 80, com o lançamento do ensino superior politécnico, as escolas superiores de educação passaram a assegurar a formação dos professores da educação pré-escolar e dos professores dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico. Por fim, só no final dos anos 80, é que as Faculdades de Letras das universidades clássicas passaram a assegurar a formação de professores.

---

<sup>1</sup> Para uma história mais aprofundada sobre a formação de professores em Portugal ver Pacheco e Flores (1999).

## 2. A UNIVERSITARIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Nos últimos trinta anos a formação de professores para todos os níveis de ensino passou a ser ministrada em instituições do ensino superior, na maioria dos casos de cariz universitário. Esta tendência, que ocorreu em inúmeros países, nomeadamente os pertencentes à OCDE, tem sido designada por universitarização da formação de professores (Campos, 2002; Formosinho, 2009)<sup>2</sup>.

No caso português pode afirmar-se, que, de uma forma geral, foi sob o signo da *resistência* que as universidades se abriram à formação de professores. Campos (1995: 19) afirma que “as universidades sempre resistiram à ideia de ministrar cursos de formação de professores”. Nóvoa (1995: 21) desenvolveu um pouco mais esta análise:

O papel das Universidades no domínio da formação de professores tem-se deparado com *resistências várias*, nomeadamente de sectores conservadores que continuam a desconfiar da formação de professores e a recluir a constituição de um corpo profissional prestigiado e autónomo; e de sectores intelectuais que sempre desvalorizaram a dimensão pedagógica da formação de professores e a componente da acção universitária. Uns e outros têm do ensino a visão de uma actividade que se realiza com naturalidade, isto é, sem necessidade de qualquer formação específica, na sequência da detenção de um determinado corpo de conhecimentos científicos. (Itálico adicionado)

No quadro das resistências identificadas por Nóvoa (1995), talvez seja oportuno salientar o questionamento da necessidade de uma formação específica para a docência. Julgámos que esta forma de encarar a formação de professores se encontra relacionada com pelo menos dois aspectos. O primeiro é que o docente do ensino superior não tem, por norma, nenhuma formação específica para a docência, situação que, de resto, é comum a sistemas do ensino superior de outros países. Todavia, ele ensina, e, desta forma, a “profissionalização” dos professores do ensino superior faz-se através “de uma auto-formação construída com a experiência” (Leite, 2005: 383), na esmagadora maioria das vezes sem qualquer dispositivo de

---

<sup>2</sup> No caso português a expressão talvez não seja a mais adequada, tendo em conta que as instituições politécnicas, através das Escolas Superiores de Educação, também formam professores. Todavia, tendo em conta que a expressão se foi vulgarizando e que nos focaremos essencialmente no sistema de ensino superior universitário, iremos mantê-la.

suporte. Ensinar é, pois, algo *natural*, uma vez que tende a ser concebido como *dizer aquilo que se sabe* (Estrela & Estrela, 1977)<sup>3</sup>, sendo muitas vezes encarado como uma atividade periférica no quadro das obrigações do professor do ensino superior. Este tem tendência para desenvolver uma imagem de si próprio como um especialista e investigador de uma área científica, mais do que a de um professor (Vieira, Silva & Almeida, 2009). Não é invulgar ouvir-se dizer que o ensino é tempo roubado à investigação e, não menos importante, o labor pedagógico não é tão prestigiado nem reconhecido quanto a produção científica (Andersen *et al.*, 2011; Leite, 2005).

Existe, contudo, um segundo aspeto que consideramos fundamental para que possamos explicar a resistência das universidades à formação de professores. Trata-se de uma perceção que os atores do sistema do ensino superior têm da própria missão da universidade. Esta é vista como uma instituição de educação, de tradição anglo-saxónica, que enfatiza a formação de carácter, ou de ensino e produção de conhecimento, de matriz humboldtiana. Quer na primeira conceção, quer na segunda, o conhecimento encontra-se desligado de finalidades de natureza profissionalizante ou de aplicação.

Ora, esta perspetiva, que em Portugal se acentuou com a criação do ensino superior politécnico e a institucionalização de um sistema de ensino superior binário, não resiste a uma análise mais aprofundada. Em primeiro lugar, porque, desde há muito, que a universidade forma profissionais, nomeadamente médicos, engenheiros ou arquitetos. Podemos, é certo, considerar que neste caso não se trata de formação profissional, mas para isso teríamos de justificar, de uma forma que não vislumbramos, a razão pela qual alguns o fazem. Como oportunamente perguntam Imaginário e Castro (2011: 23):

[porque é que] os professores e os alunos do ensino superior em geral, e da universidade em particular [...] continuam a dizer, sem dúvida de boa mente, que o que ensinam e aprendem nada tem a ver com a formação profissional? Porque [...] a representação dominante da formação profissional que fazem e com a qual discursivamente funcionam é da “formação de serralheiros” (sem ofensa para os serralheiros, obviamente).

---

<sup>3</sup> Esta conceção sustenta que “o professor é essencialmente um transmissor de saber e que basta saber bem para comunicar bem” (Estrela & Estrela, 1977: 27).

Em segundo lugar, a universidade portuguesa, com exceção dos últimos quinze anos, não se assumiu como um local de produção científica de excelência (ver Fiolhais, 2011), não podendo, por isso, reivindicar uma suposta superioridade do conhecimento que produzia. A este propósito recordemos o que escreveu António José Saraiva, num artigo publicado originalmente em 1976, referindo-se ao caso específico das Faculdades de Letras:

Quanto ao saber livre e à investigação nunca foi tomada a sério por nós, especialmente neste campo das Letras, salvo por uma elite extremamente reduzida e marginalizada. [...] o nível dos nossos mestres nas faculdades de Letras nunca foi elevado. A maioria dos nossos autênticos investigadores nem lá se formaram, nem lá ensinaram, como Herculano (que recusou entrar no curso superior de Letras), Oliveira Martins, Gonçalves Viana, Gama Barros, Lúcio de Azevedo, António Sérgio, etc. No entanto é preciso admitir que algumas honrosas exceções, como Adolfo Coelho, Lindley Cintra, Rodrigues Lapa, Magalhães Godinho, Orlando Ribeiro, depararam com a incompreensão geral, quando não com a hostilidade do meio exterior (e até interior) à Faculdade. (Saraiva, 2004: 443)

É necessário salientar, todavia, que neste movimento de resistência das universidades à formação de professores, que atrás aludimos, existem diferenças substanciais entre elas e mesmo, como verificaremos mais à frente, no interior das próprias universidades. Antes do mais entre as universidades clássicas e as chamadas universidades novas. Estas últimas, que tinham sido criadas para induzir a modernização do sistema universitário português<sup>4</sup>, demonstraram uma maior abertura à institucionalização de cursos de formação de professores que se concretizou, nomeadamente, na oferta de cursos que adotaram o modelo integrado. Neste caso as diferentes disciplinas do currículo pertencentes a diversas componentes (formação nas áreas disciplinares a ensinar e formação educacional), incluindo o estágio pedagógico, formam um único curso. As universidades clássicas, por seu turno, adotaram o modelo sequencial, no qual a formação para as áreas

---

<sup>4</sup> Miller Guerra, no início da década de 70, numa conhecida e muito citada afirmação sobre o sistema universitário, tinha sustentando que “as Universidades não se auto-reformam” (Guerra, 1970: 17). Daí a necessidade de se criarem novas universidades dotadas de uma cultura organizacional distinta.

de docência se fazia em dois momentos distintos: um primeiro momento, que não era especificamente dirigido a nenhuma especialização profissional futura, seguida de um segundo, constituído por uma formação orientada para a profissionalização docente. No primeiro caso é possível afirmar, de acordo com Campos (1995), estarmos perante instituições que assumiram a formação de professores como um desígnio institucional, enquanto no segundo se trataria de instituições que nunca o assumiram ou que o fizeram de forma relutante<sup>5</sup>.

### 3. A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA UNIVERSIDADE DO PORTO

Seguidamente apresentaremos um enquadramento institucional, com uma componente histórica, das diversas unidades orgânicas da Universidade do Porto que asseguram cursos de formação inicial de professores no que diz respeito à génese, desenvolvimento e inserção de tais cursos na dinâmica das organizações onde eles têm lugar.

Para atingirmos este propósito, optámos por realizar uma pesquisa bibliográfica, que teve como objetivo identificar artigos que se debruçassem sobre cursos de formação de professores na Universidade do Porto, e uma pesquisa documental, centrada essencialmente, por um lado, nos normativos legais que estiveram na base da criação de tais cursos e, por outro, num caso específico, que diz respeito à formação de professores de Educação Física na evolução organizacional das instituições que formaram professores desta área disciplinar.

De igual forma, na sua qualidade de docentes da Faculdade de Letras da Universidade do Porto que trabalham ou trabalharam na área da formação de professores ao longo de mais de vinte anos, tivemos a oportunidade de desenvolver um contacto próximo com os nossos congéneres de outras faculdades. Simultaneamente, contactámos com um elevado número de estudantes de várias áreas disciplinares relacionadas com os diferentes cursos de formação para a docência, o que nos permitiu aceder às suas expectativas e experiências (e.g., Martins, 2015).

Por esta via, obtivemos um acesso privilegiado a informação relativa ao funcionamento dos cursos e à cultura organizacional que os enquadrava.

---

<sup>5</sup> A opção entre os dois tipos de modelos deixou de fazer sentido na sequência das alterações decorrentes do Processo de Bolonha e do regime jurídico da habilitação profissional para a docência estabelecido pelo Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro.

Não se optou pela realização de entrevistas formais no decurso deste processo, mas estamos convictos de que a informação recolhida é válida e fiável e, sempre que possível, foi objeto de triangulação com dados obtidos por outras fontes.

Afirmámos anteriormente que as universidades clássicas resistiram mais intensamente do que as universidades novas a ministrar cursos de formação de professores. Todavia, é necessário tomar em linha de conta a existência de diferenças apreciáveis entre as unidades orgânicas da Universidade do Porto. Existem atualmente cinco faculdades que ministram cursos de formação inicial de professores: a Faculdade de Desporto, a Faculdade de Ciências, a Faculdade de Letras, a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação e a Faculdade de Belas Artes.

A Faculdade de Desporto (FADEUP) é aquela que, no quadro da sua cultura institucional, melhor integrou a formação de professores como objetivo institucional. Existem razões históricas que nos ajudam a compreender esta situação. Como atrás afirmámos, a formação de professores de Educação Física tem uma longa história. Inicialmente esta formação tinha lugar nas Escolas de Instrutores de Educação Física de Lisboa e Porto, em articulação com o Instituto Nacional de Educação Física (INEF), instituições criadas em 1940. Os diplomados por estas instituições não tinham o título de licenciados, estando impedidos de realizar o estágio pedagógico e de se candidatarem a lugares do quadro de escolas públicas, ao mesmo tempo que o INEF não se encontrava integrado em nenhuma universidade. Em 1975 foram criados em sua substituição os Institutos Superiores de Educação Física de Lisboa e do Porto, sendo integrados, respetivamente, na Universidade Técnica de Lisboa e na Universidade do Porto e tendo dado origem, posteriormente, à Faculdade de Motricidade Humana, em 1989, e à Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, no mesmo ano, posteriormente rebatizada de Faculdade do Desporto.

A FADEUP tem, pois, na sua origem uma instituição exclusivamente orientada para a formação de professores, tendo mais tarde alargado a sua intervenção a outras áreas das Ciências do Desporto, como, por exemplo, a gestão ou o treino desportivos. É possível afirmar, julgamos, que a FADEUP expandiu progressivamente a sua oferta de formação sem alienar ou secundarizar a formação de professores de Educação Física dos ensinos básico e secundário. Esta é integralmente assegurada por professores da instituição, devidamente integrados na dinâmica organizacional da faculdade, o que constitui um elemento que corrobora a nossa leitura.

O caso da Faculdade de Ciências (FCUP) é muito distinto. Foi em 1971 que foram criados os Ramos de Formação Educacional das Faculdades de Ciências das Universidades de Porto, Lisboa e Coimbra. A FCUP nunca criou no seu seio nenhuma estrutura ou departamento relacionado com a formação de professores, ao contrário do que sucedeu na Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa<sup>6</sup>. Nos últimos anos a formação de professores, mais especificamente na componente de formação educacional geral, tem recorrido a professores das Faculdades de Psicologia e de Ciências da Educação e da Faculdade de Letras. As disciplinas de didática e de supervisão do estágio pedagógico têm sido atribuídas a docentes da instituição, embora no passado tenha havido recurso a professores requisitados aos ensinos básico e secundário.

A cultura organizacional vigente na FCUP nunca valorizou a formação de professores, remetendo-a para um lugar periférico, ao mesmo tempo que não cuidou de institucionalizar uma estrutura departamental que coordenasse a formação nesta área<sup>7</sup>. O recurso a professores de outras faculdades não se encontra ao serviço de uma gestão integrada de recursos humanos da Universidade do Porto, uma opção eventualmente defensável num contexto de uma reforma mais vasta, mas, pelo contrário, sublinha a subalternidade que a formação de professores ocupa nos objetivos estratégicos da instituição. Simultaneamente, esta dispersão ao nível da lecionação das disciplinas dificulta objetivamente a coordenação da gestão dos cursos dos mestrados em ensino com um perfil profissionalizante, como são os que conferem habilitação para a docência.

A Faculdade de Letras (FLUP), por seu turno, constitui um caso com algumas semelhanças com o da FCUP, mas, igualmente, com particularidades que importa realçar. Antes do mais, o início da formação de professores na FLUP, à semelhança das outras Faculdades de Letras, teve lugar num período bastante posterior. Foi só em 1987 que a referida formação

---

<sup>6</sup> O Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa foi criado em 1983, depois de um atribulado e complexo processo de formação que enfrentou fortes dificuldades de afirmação institucional (ver Valente, 2002).

<sup>7</sup> A criação, em 2011, de uma Unidade de Ensino das Ciências na FCUP, tendo como missão promover o Ensino e Divulgação das Ciências Exatas e Naturais, incluindo a formação de professores, pode ser interpretada como a institucionalização do primado da “área científica” sobre a “área educacional”, que reflete um dispositivo ideológico-discursivo que desvaloriza as Ciências da Educação relativamente às áreas científico-disciplinares. É difícil perceber a criação desta unidade e, simultaneamente, a não criação de um departamento da educação, exceto se a enquadrarmos na lógica do referido dispositivo.



arrancou, tendo sido, de facto, uma exigência imposta à instituição pelos alunos face à concorrência dos seus colegas das universidades novas. Estes obtinham a habilitação profissional para a docência no final das suas licenciaturas, enquanto os alunos da FLUP tinham obrigatoriamente de optar pela profissionalização em serviço ou formação em exercício, por norma obtida anos depois de concluída a formação para a área de docência, com as correspondentes desvantagens ao nível da sua carreira profissional.

A FLUP sempre evidenciou uma enorme relutância em assumir a formação de professores como um dos seus objetivos institucionais, apesar de

só quem não quisesse é que não compreendia que era com o objetivo da docência que os jovens vinham frequentar a Faculdade de Letras. É verdade que aqui esperavam encontrar apenas a formação científica, mas não é menos verdade que a procuravam, quase exclusivamente, para mais tarde dar aulas. (Gomes da Torre, 1988: 135)

Contrariamente à opção da FCUP, a FLUP cuidou de assegurar que toda a formação nas disciplinas diretamente relacionadas com a formação profissional para a docência fosse da responsabilidade de professores da própria faculdade. Para isso, para além dos seus próprios docentes, assegurou a contratação de outros para lecionarem disciplinas específicas, incluindo professores requisitados aos ensinos básico e secundário.

Todavia, a integração destes docentes na FLUP fez-se com enormes dificuldades, e a formação de professores, que viria a ficar consagrada na revisão curricular das licenciaturas que instituiu os Ramos de Formação Educacional, sempre constituiu um corpo estranho e fortemente desvalorizado na cultura organizacional da faculdade. Simultaneamente, deve salientar-se que a coordenação da atuação dos docentes que se dedicavam à formação de professores nunca foi realizada de uma forma consistente e colocada ao serviço de um projeto de formação profissional articulado e coeso.

Em 2000 a FLUP, no quadro da publicação de novos estatutos, viria a adotar uma organização departamental. No âmbito desta alteração estatutária seria criada a Secção Autónoma de Educação (SAE) que acolheu parte dos docentes que trabalhavam na área da formação de professores. Todavia, um outro grupo de docentes, que se dedicavam às disciplinas de didática e de supervisão pedagógica dos estágios, permaneceu integrado nos departamentos que formavam professores, divisão esta que

enfraqueceu a possibilidade de, em momento ulterior, transformar a SAE num Departamento de Educação.

É preciso enfatizar, todavia, que, independentemente desta situação, a SAE enfrentou fortíssimas dificuldades de afirmação institucional<sup>8</sup>, tendo a sua extinção sido decidida pelo Conselho Diretivo em outubro de 2005. Os seus docentes foram distribuídos por diferentes departamentos, situação que dificultou, ainda mais, a afirmação da formação de professores num quadro caracterizado por uma cultura organizacional já de si marcadamente hostil.

A Faculdade de Belas Artes (FBAUP) e a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (FPCEUP) são as que, no âmbito da Universidade do Porto, mais recentemente passaram a disponibilizar cursos de formação inicial de professores, a saber, os de Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. A organização deste mestrado, que teve início em 2008, é da responsabilidade de ambas as faculdades, mas a sede administrativa do curso é a FPCEUP, que igualmente disponibiliza a grande maioria dos seus docentes.

Para tentarmos perceber a organização algo peculiar desta oferta formativa, é necessário tomar em linha de conta duas dimensões que consideramos importantes. A primeira é que a FBAUP sempre se opôs à institucionalização de cursos de formação inicial de professores no seu seio. A segunda é que, desde os anos 90, a profissionalização dos professores de artes visuais da FBAUP se fazia na FPCEUP. Assim, a partir do momento em que por parte da FBAUP se assegurou a disponibilização de recursos humanos qualificados, a oferta desta formação nos moldes em que se encontra organizada surgiu como uma solução natural. Embora seja ainda cedo para realizarmos uma análise mais aprofundada da mesma, talvez seja possível afirmar, recorrendo ao jargão da gestão, que a FBAUP realizou um *outsourcing*, pelo menos parcial, da formação de professores da sua área de formação.

Tendo em conta o que atrás afirmámos, poderemos avançar, ainda que a título provisório, algumas conclusões mais genéricas. A primeira é que a Universidade do Porto não conseguiu, nos últimos quarenta anos, conceber e implementar uma política de formação inicial de professores coerente, consistente e articulada. A estrutura institucional da universidade, formada

---

<sup>8</sup> A título de exemplo, o documento que estabeleceu a política científica da FLUP, aprovado na reunião plenária do Conselho Científico em 3 de junho de 2003, estabeleceu que as atividades da SAE fossem integradas nas competências dos departamentos na altura existentes.

por faculdades com grande grau de autonomia e portadoras de culturas organizacionais muito distintas, não terá facilitado a sua emergência. O que parece de facto ter surgido, pese embora a já mencionada exceção da FADEUP, foi uma atitude de resistência, quando não de hostilidade aberta, à integração da formação inicial de professores como objetivo estratégico da universidade. E mesmo depois de essa formação passar a ter lugar, ela foi remetida para uma periferia organizacional, institucionalmente desvalorizada e desinvestida, mesmo quando, como chegou a suceder, uma parte substancial dos alunos que frequentavam os cursos universitários das faculdades nas quais se formavam professores pretendia seguir os ramos de formação educacional que conduziam à profissionalização para a docência.

Designamos esta cultura organizacional que, sublinhemos uma vez mais, evidencia diferenças entre as diversas unidades orgânicas da Universidade do Porto, mas que é particularmente forte nas Faculdades de Letras e de Ciências, de *tolerância excludente*. *Tolerância* porque a formação de professores já deixou de ser uma opção que se pretende ver excluída do espaço institucional, tendo-se instalado como uma área de formação académica<sup>9</sup>. Mas *excludente* porque, de facto, a formação de professores é objetivamente desvalorizada, quando não mesmo segregada, em termos da cultura organizacional prevalecente. Este processo de exclusão é patente, a título de exemplo, na inexistência de departamentos de educação em algumas das faculdades, na alocação de recursos humanos e materiais que por vezes não conseguem responder às exigências de uma formação que se pretende de qualidade, nomeadamente ao nível da supervisão pedagógica de estágios, ou de obstáculos colocados a alguns docentes que se dedicam à formação de professores no que respeita às suas legítimas expectativas de progressão na carreira por inexistência de áreas curriculares compatíveis com o seu labor académico.

Esta cultura organizacional coloca a Universidade do Porto numa situação de fragilidade face a algumas das suas congéneres, encontrando-se potencialmente menos bem preparada para lidar com os desafios que os tempos atuais colocam às instituições que formam professores. De forma muito sucinta, centremo-nos em dois deles. O crescimento da população escolar, em particular no período que mediou o início da década de 70 até

---

<sup>9</sup> Nalguns casos a aceitação relutante da formação de professores fazia-se pela invocação desta área como um recurso que asseguraria a *utilidade* das formações oferecidas pelas faculdades e a sua viabilidade institucional (ver Fonseca, 1994). Mas mesmo aqui a formação de professores era um preço a pagar, não uma opção livremente escolhida.

meados da década de 90, *grosso modo*, exigiu uma formação massiva de professores para responder às exigências de uma escola de massas que se começou a implementar no final da década de 60. Este *ciclo da quantidade* terminou e não se vislumbra que o aumento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos ou outra situação possa inverter esta tendência. Na realidade, as reformas curriculares dos ensinos básico e secundário aprovadas nos últimos anos e a reorganização da rede escolar parecem ter como um dos seus objetivos a diminuição do número de professores ao serviço do sistema público de educação. Entramos, pois, desde há algum tempo, no *ciclo da qualidade*: Portugal precisa, ao nível da formação inicial de professores, de menos docentes mas dotados de uma formação de qualidade superior<sup>10</sup>.

Esta ênfase na qualidade dos cursos de formação inicial de professores prende-se com um segundo desafio que se coloca aos sistemas educativos contemporâneos e que o alargamento da escolaridade obrigatória virá a tornar cada vez mais evidente. O modo de organização das escolas, com o objetivo de providenciar um ensino mais diferenciado dirigido a uma população crescentemente heterogénea, organizado em equipas autónomas que gerem coletivamente o currículo, tendo como objetivo assegurar a aprendizagem de conteúdos e o desenvolvimento de competências essenciais para o exercício de uma cidadania ativa e para a inserção num mercado de trabalho mais exigente, implica uma nova profissionalidade docente. Nas palavras de Campos (2002), requer um tipo de professor que se afirme como um profissional de ensino e não tanto, como tem sucedido até ao presente, como um funcionário ou um técnico que executa um conjunto de tarefas centralmente definidas. É óbvio que esta mudança implica uma alteração substancial ao nível da formação inicial de professores que só as instituições que elejam a qualidade da formação como pilar estruturante da sua organização e funcionamento estarão em condições de assegurar.

#### 4. DESAFIOS À FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA UNIVERSIDADE DO PORTO

Vimos anteriormente que a formação inicial de professores na Universidade do Porto, apesar da diversidade institucional em que tem lugar, apresenta traços de uma cultura excludente que atrás caracterizámos. Iremos agora identificar, de forma mais específica, algumas fragilidades no processo de

---

<sup>10</sup> A situação ao nível da formação contínua é, que fique claro, muito distinta.

formação inicial de professores que constituem outros tantos desafios que se colocam à universidade. Gostaríamos, contudo, de salientar dois pontos prévios. O primeiro é que essas fragilidades se expressam de forma distinta nas diferentes unidades orgânicas da Universidade do Porto, situação que se explica, em parte, pelas diferentes culturas organizacionais nelas existentes e pelas vicissitudes históricas relacionadas com a implementação dos cursos de formação de professores. O segundo prende-se com o facto de algumas das fragilidades identificadas estarem igualmente presentes em outras instituições do ensino superior que formam professores.

#### **4.1. Política de formação de professores**

Como salientámos, a Universidade do Porto não tem uma política global de formação inicial de professores, deixando às faculdades, no quadro da autonomia que os seus estatutos contemplam, total liberdade na gestão deste processo. Pensamos que é chegada a hora de questionar se este modelo é o mais adequado para assegurar uma formação de qualidade superior, no quadro dos desafios que se colocam aos sistemas educativos contemporâneos, ou se se justifica uma alteração a este nível. Existem diferentes soluções organizacionais alternativas passíveis de serem implementadas, desde a criação de uma unidade orgânica especificamente dedicada à formação de professores, uma estrutura comum à Universidade do Porto, que poderia assumir diferentes configurações, até uma articulação mais estreita entre faculdades, de forma a rendibilizar os seus recursos humanos e materiais.

Independentemente da solução institucional que possa vir a ser adotada, parece-nos indispensável que a Universidade do Porto se assuma, definitivamente, como uma instituição formadora de professores, tal como acontece com outras formações de natureza profissionalizante que já ministra, e que mobilize os meios necessários que garantam uma formação da mais elevada qualidade. Infelizmente o que se constata é um défice de reflexão sobre esta matéria por parte de docentes, órgãos dirigentes dos cursos de formação de professores, unidades orgânicas e da própria universidade no seu todo, o que não deixa de nos suscitar alguma apreensão. Noutras áreas a Universidade do Porto tem-se envolvido em discussões estimulantes e profícuas sobre determinados aspetos da sua organização e do seu destino coletivo, o que reforça a nossa perceção de que a formação de professores ainda está longe de ocupar a centralidade que julgámos que ela deveria assumir.

#### 4.2. Formação de professores e investigação

O ensino superior não pode estar desligado de estruturas de investigação que se articulem com a docência. Ora, neste aspeto, a Universidade do Porto vive uma situação algo paradoxal. O único centro de investigação relacionado com a educação, o CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, encontra-se sediado na FPCEUP. Esta situação acarreta potenciais dificuldades de articulação entre a maioria dos docentes que se dedicam à formação de professores e que não integram a FPCEUP. Deve ainda salientar-se que existem docentes ligados à formação de professores que são investigadores de outras unidades de investigação, sediadas na Universidade do Porto ou noutras universidades. Esta dispersão não facilita o desenvolvimento de projetos comuns de investigação, nomeadamente em áreas mais relacionadas com os ensinos básico e secundário, em particular os realizados num quadro de uma articulação mais íntima com as escolas do ensino não superior. Este constitui um aspeto que, pela sua importância, necessita de ser repensado, tanto mais que um dos aspetos distintivos da reforma ao nível da formação inicial de professores levada a cabo a partir de 2007 pressupunha uma relação estreita com a investigação (Ministério da Educação – Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação, 2007).

#### 4.3. Modelo profissionalizante da formação de professores

A formação inicial de professores é, como defendemos anteriormente, uma formação de natureza profissionalizante. Neste quadro há que assegurar a execução de um plano de formação no qual as diferentes componentes do currículo devem estar devidamente articuladas em função dos perfis de desempenho que se pretende que os alunos sejam capazes de evidenciar no final da sua formação. Torna-se ainda imprescindível um processo de monitorização contínua que avalie e regule a formação ministrada.

Não é difícil constatar que estamos ainda muito longe de conseguir uma formação com estas características. Em primeiro lugar, o que continua a prevalecer é o que designamos como *modelo aditivo do currículo*, no qual a formação se realiza pelo somatório de diferentes disciplinas sem uma verdadeira articulação entre si<sup>11</sup>. Esta situação é potenciada quando os

---

<sup>11</sup> Valente (2002) refere a expressão *currículo de coleção* para significar este processo de colagem de disciplinas no processo de formação de professores, situação que identifica como um dos aspetos menos conseguidos no âmbito da formação de professores organizado pelo Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

docentes se encontram dispersos por vários departamentos na mesma unidade orgânica ou, ainda mais, quando pertencem a diferentes unidades orgânicas da Universidade do Porto. Neste contexto torna-se muito difícil a sua coordenação nos cursos de formação de professores, em particular quando provêm de origens diversas em termos da sua formação científica de base e são portadores de tradições distintas a vários níveis.

Acresce ainda uma outra dificuldade, comum a outros cursos de formação na universidade, que se prende com o facto de a figura do diretor de curso assumir com alguma relutância as suas funções de verdadeiro gestor de formação, principalmente em situações que carecem de ser corrigidas e que envolvem outros docentes. No nosso sistema de ensino superior existe uma cultura de balcanização disciplinar muito marcada que dificulta fortemente a gestão de projetos comuns que exigem uma forte coordenação e um trabalho conjunto de grande proximidade e continuidade. Neste quadro não é crível que estejam reunidas as condições para assegurar uma formação de professores com a qualidade que a Universidade do Porto deve ambicionar no plano nacional.

#### **4.4. A formação pedagógica dos formadores de professores**

Já referimos que a formação pedagógica dos professores do ensino superior é inexistente e que se faz por um processo de autoformação que padece de grandes fragilidades, sendo esta dimensão desvalorizada pela cultura institucional vigente, pese embora alguns sinais ténues de que esta situação poderá vir a alterar-se no futuro (Leite, 2005; Vieira, 2009). Todavia, se existe área de formação na qual a dimensão pedagógica assume um papel central, ela situa-se, sem dúvida, nos cursos de formação inicial de professores. De facto, é paradoxal tentar assegurar uma formação para a docência que se pretenda ao serviço de uma profissionalidade que exige uma reconfiguração do professor como um profissional do ensino e não como um técnico (Campos, 2002), quando as práticas pedagógicas utilizadas são essencialmente do tipo tradicional. Desta forma, “é natural que os futuros professores considerem estes métodos como os métodos naturais de ensinar, confirmando, assim, as suas já interiorizadas concepções de professor, de ensino e de aprendizagem” (Formosinho, 2009: 83).

O que eventualmente deveria tentar fazer-se, apesar das enormes dificuldades que este desafio implica, seria o que Sérgio Niza (1997) designa como formação baseada numa pedagogia isomórfica, isto é, uma prática pedagógica inspirada “nos mesmos conceitos e princípios que o professor

em formação utilizará mais tarde com os seus próprios alunos” (*ibidem*: 26). Naturalmente que uma formação desta natureza implica um trabalho colaborativo entre professores do ensino superior e uma prática pedagógica que choça com a cultura universitária prevalecente.

#### **4.5. Articulação com as escolas dos ensinos básico e secundário**

Para assegurar uma formação de natureza profissionalizante de qualidade há que assegurar uma articulação muito estreita com as escolas onde os alunos realizam os estágios. Também aqui encontramos dificuldades no quadro da formação inicial de professores. Em primeiro lugar, em muitos casos, o contacto com as escolas onde têm lugar os estágios faz-se somente no segundo ano, quando seria aconselhável que a aproximação ao contexto profissional ocorresse o mais cedo possível. Por outras palavras, a inserção dos alunos na cultura profissional docente realiza-se de forma abrupta e não gradual, situação que se nos afigura indesejável.

Em segundo lugar, existe ainda uma grande distância entre as instituições formadoras e as escolas onde decorrem os estágios. A articulação entre os dois contextos de formação não pode resultar do estabelecimento de protocolos meramente formais, mas deverá emergir de verdadeiras parcerias de formação entre instituições que visam finalidades comuns, o que nos parece estar ainda longe de suceder. Neste campo existem vários obstáculos que devem ser devidamente equacionados. O principal, julgamos, reside no predomínio de uma lógica de academização da formação de professores que a subordina aos ditames das tradições do ensino superior universitário em detrimento de uma lógica baseada numa formação de natureza profissional (Formosinho, 2009). De facto, como sustenta Nóvoa (2009: 15), “a formação de um professor encerra uma complexidade que só se obtém a partir da integração numa cultura profissional”. E para que esta situação possa vir a ocorrer torna-se imprescindível refundar a formação inicial de professores a partir de situações formativas que permitam a construção de uma nova profissionalidade docente que se afaste de um academicismo distante dos desafios das práticas profissionais ou de um praticismo tecnicista e pouco reflexivo. Trata-se de um enorme desafio que se coloca quer às instituições formadoras de professores, quer às escolas dos ensinos básico e secundário.



## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas páginas anteriores procurámos caracterizar a situação da formação inicial de professores na Universidade do Porto. Pensamos poder afirmar que os modelos que têm vindo a ser seguidos pela generalidade das faculdades da Universidade do Porto têm dificultado a emergência de projetos de formação com elevados padrões de qualidade que a universidade deve ambicionar. Isto não impediu, todavia, que, em determinadas circunstâncias, não tenha sido possível realizar, em condições adversas, um trabalho notável ao nível da formação de professores (cf. Bizarro & Braga, 2007; Braga & Bizarro, 2006).

António Nóvoa (2006: 12), no Debate Nacional sobre Educação, por ocasião dos vinte anos da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, afirmou:

As escolas de formação [de professores] estão, hoje, numa situação de grande fragilidade e não se vislumbra qualquer saída. Portugal tem de decidir se quer, ou não, apostar seriamente na qualificação dos seus professores. E isso implica um reforço dos conhecimentos disciplinares, mas também a aquisição de uma cultura profissional, no quadro de uma relação próxima com as realidades escolares concretas.

Este diagnóstico global, algo pessimista, mas simultaneamente oportuno e rigoroso, deve fazer-nos refletir sobre o tipo de cursos de formação para a docência que atualmente existem no ensino superior português. No caso específico da Universidade do Porto, pensamos, igualmente, que é chegado o tempo de se pensar coletivamente o percurso que se seguiu até ao momento no que respeita aos cursos de formação de professores. Este processo não se adivinha fácil, porquanto pressupõe uma política de colaboração e de gestão estratégica conjunta entre diferentes unidades orgânicas da Universidade do Porto, eventualmente envolvendo a própria Reitoria, que, até ao momento, tem sido virtualmente inexistente. Mas implica, também, modificar uma cultura organizacional, que atrás caracterizámos, que desvaloriza os cursos de formação para a docência. E esta parece-nos constituir o obstáculo mais difícil de ser ultrapassado para que seja possível formar professores com a qualidade que o nosso sistema educativo reclama.

## 6. AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao Professor Doutor José Matias Alves as sugestões recebidas relativamente a uma primeira versão deste artigo.

## Referências bibliográficas

- Andersen, W.; Banerjee, U.; Drennan, C.; Elgin, S.; Epstein, I.; Handelsman, J.; Hatfull, G.; Losick, R.; O'Dowd, D.; Olivera, B.; Strobel, S.; Walker, G.; Warner, I. (2011). Changing the culture of science education at research universities. *Science*, 331, 152-153.
- Bizarro, R.; Braga, F. (2007). A formação de professores de francês dos ensinos básico e secundário na FLUP: Passado, presente, futuro. *Intercâmbio*, 12, 103-110.
- Braga, F.; Bizarro, R. (2006). A formação inicial de professores na FLUP: Contributos para a memória dos factos. In Departamento de Ciências e Técnicas do Património e Departamento de História (Org.), *Estudos em Homenagem ao Doutor José Marques* (Vol. 1). Porto: FLUP, pp. 499-511.
- Campos, B. P. (1995). *Formação de professores em Portugal*. Lisboa: IIE.
- Campos, B. P. (2002). *Políticas de formação de profissionais de ensino em escolas autónomas*. Porto: Afrontamento.
- Estrela, A.; Estrela, M. T. (1977). *Perspectivas actuais sobre a formação de professores*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Fiolhais, C. (2011). *A ciência em Portugal*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Pacheco, J. A.; Flores, M. A. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Fonseca, F. I. (1994). Apresentação. In Fernanda Irene da Fonseca (Org.), *Pedagogia da escrita: Perspetivas*. Porto: Porto Editora, pp. 9-19.
- Formosinho, J. (2009). A academização da formação de professores. In João Formosinho (Coord.), *Formação de Professores: Aprendizagem Profissional e Acção Docente*. Porto: Porto Editora, pp. 73-92.
- Gomes da Torre, M. (1988). Papel da Faculdade de Letras do Porto na formação de professores de línguas vivas estrangeiras. *Revista da Faculdade de Letras do Porto: Línguas e Literaturas*, II Série, Vol. V – Tomo 2, 135-150.
- Guerra, M. (1970). *As universidades tradicionais e a sociedade moderna*. Lisboa: Moraes.
- Imaginario, L.; Castro, J. M. (2011). *Psicologia da formação profissional e da educação de adultos*. Porto: Livpsic.
- Leite, C. (2005). Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal. *Educação*, XXVIII, 3, 57, 371-389.

- Martins, F. (2015). The initial training of geography teachers at the University of Porto: Model and training, practices and representations. *Review of International Geographical Education Online*, 5, 26-41.
- Ministério da Educação – Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação (2007). *Política de formação de professores em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação.
- Niza, S. (1997). *Formação cooperada*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (1995). Formação de professores e profissão docente. In António Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (2.ª ed.). Lisboa: Dom Quixote, pp. 13-33.
- Nóvoa, A. (2006). Comunicação apresentada no Debate Nacional sobre Educação, Assembleia da República, 22 de maio de 2006 [Online], [http://repositorio.ul.pt/bits-tream/10451/688/1/21181\\_AR\\_ca.pdf](http://repositorio.ul.pt/bits-tream/10451/688/1/21181_AR_ca.pdf), acedido em 8/12/13.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens de um futuro presente*. Lisboa: Educa.
- Saraiva, A. J. (2004). *Crónicas*. Matosinhos: QuidNovi.
- Teixeira, A.; Pintassilgo, J. (2011). Os professores de matemática e a sua formação (Algumas reflexões em perspectiva histórica). Comunicação apresentada no ProfMat 2011, Lisboa, Portugal.
- Valente, M. O. (2002). História da formação de professores na Faculdade de Ciências de Lisboa e do Departamento de Educação. *Revista de Educação*, XI (2), 7-15.
- Vieira, F. (2009) (Org.). *Transformar a pedagogia na universidade: Narrativas da prática*. Santo Tirso: De Facto.
- Vieira, F.; Silva, J. L.; Almeida, J. (2009). Transformar a pedagogia na universidade: Possibilidades e constrangimentos. In Flávia Vieira (Org.), *Transformar a Pedagogia na Universidade: Narrativas da Prática*. Santo Tirso: De Facto, pp. 17-35.

